

Las expectativas de los adolescentes que terminan la ESO ante la posibilidad de cursar formación ocupacional en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

María Paulina Viñuela Hernández

Universidad de Oviedo

Se viene confirmando de forma reiterada que los jóvenes se incorporan más tarde al empleo porque el horizonte educativo se ha elevado considerablemente. Esta tendencia ha sido confirmada recientemente por un estudio que estamos realizando en Asturias en el que se comprueba que el 70% de los alumnos de 16 años declara que quiere realizar estudios universitarios medios o superiores. Paralelamente se presentan las expectativas que manifiestan respecto a la formación ocupacional y hacia los sectores ocupacionales en los que ésta prepara, así como las ventajas que pueden ofrecer estos programas para los escolares que fracasan en la ESO.

The fact that young people start to work later is generally accepted as a result of the actual educative system. This tendency has currently been confirmed by a survey which we are carrying out in Asturias. This survey shows that a 70% of sixteen year old students wants to take further and higher education. This study also reveals students' expectations of technical and vocational training, as well as the advantages of these areas regarding the students who fail in ESO.

1. Los efectos de la formación ocupacional sobre la inserción laboral

La relevancia de la formación para acceder o mantenerse en el empleo se ha convertido actualmente en una premisa que ha sido defendida, atendiendo a los efectos económicos que produce, desde distintas perspectivas, recogidas de forma precisa por Mato (2002) y que desde aquí reformulamos:

1. La formación como capacitación: Desde esta posición se abordan la formación y la educación como un proceso de inversión que los individuos están dispuestos a realizar porque las ventajas que consiguen de ella,

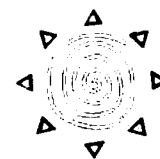
medidas en términos de incremento de status profesional y de ingresos salariales, se producen a consecuencia de la mayor capacitación que éstos consiguen. De todos es conocido las limitaciones, en *strictu sensu*, y las críticas que se le han hecho desde distintos frentes, especialmente, desde los teóricos de la reproducción. Al margen de dichas limitaciones, no se pone en duda que la formación es una condición necesaria para la adquisición de competencias técnico-profesionales.

2. La formación como credencial: Desde este planteamiento la formación adquiere valor por el título que concede, en la medida en que éste es utilizado por el empresario como una señal que le indica que su poseedor ha adquirido competencias explícitas de carácter técnico y otras implícitas o latentes, de hábitos de trabajo, que le avalan y le convierten en un candidato del que cabe esperar cierto rendimiento en el trabajo.
3. La formación como gasto defensivo: Actualmente la formación, ya sea entendida en términos de competencias adquiridas, o de credenciales (Thurow, 1983), se utiliza para mejorar las posiciones de salida de los demandantes de empleo. El potencial formativo de cada sujeto se convierte en un elemento determinante de las contrataciones. La formación afecta a la inserción laboral, al mantenimiento en el empleo o a la promoción laboral.

La relevancia de la formación y la repercusión de la formación sobre el proceso de inserción laboral, de las personas que están en situación de desempleo, quedaría justificada, en cualquier caso, desde las tres perspectivas. Según la primera concepción, el desempleado adquiere una cualificación técnica; desde la segunda, una credencial que le avala y le sirve como carta de presentación de la formación que posee; y desde la tercera, la formación sirve para que los desempleados mejoren su posición en la cola laboral, respecto de aquellos que tienen menos formación o para que puedan defender su posición y mantenerla respecto de aquellos que tienen igual formación, evitando ser adelantados por éstos. Otra cuestión bien distinta, es delimitar cuándo y dónde se recibe esa formación, si por vías formales, no formales o incluso informales.

La confianza en la bonanza económica de la educación sustenta y fundamenta los programas de formación ocupacional dirigidos a jóvenes desempleados sin cualificación promovidos por la UE, pues se considera y se viene confirmando reiteradamente, que este colectivo está mal preparado para competir en un mercado de trabajo en el que las oportunidades de empleo para las personas no cualificadas desaparece rápidamente.

En esta línea, entre los nuevos modos de adquirir cualificación la Comisión Europea (1994) considera central reforzar las diversas modalidades de formación profesional para dar respuesta a las diferentes situaciones que se puedan dar entre los jóvenes, y que van desde los sistemas que hacen hincapié en la formación profesional escolarizada (introduciendo las prácticas en empresa), hasta los que introducen fórmulas de apoyo a la transición hacia la vida activa en forma de programas que combinan formación y empleo. Éstos últimos se desarrollan con el objeto de dar a los jóvenes sin cualificación, que quieren acceder al mercado de trabajo, una oportunidad de adquirir las competencias básicas y profesionales que necesitan para hacerlo. La idea que se traduce desde el Libro Blanco es que existe la necesidad de apostar por buscar vías en las que se valoren las competencias adquiridas con independencia de las modalidades de su adquisición, de modo que a través de ellas, se puedan aumentar las potencialidades de cada uno. Bajo esta premisa se lucha por mejorar la capacidad de inserción profesional de los jóvenes que hayan egresado del Sistema Educativo sin cualificación profesional ofreciéndoles una oportunidad de formación, reciclaje, prácticas laborales, etc., antes de que



hayan pasado 6 meses en desempleo, como medidas enmarcarían dentro de los diferentes Planes de Acción para el Empleo.

Por otra parte, los efectos que genera la formación ocupacional para facilitar el acceso al empleo parecen contrastados, especialmente, para el colectivo de jóvenes de difícil empleabilidad. Entre otros, destacan los estudios realizados por López (1999) en Navarra y, más recientemente, por Mato (2002) en Asturias. Este último concluye que «la formación que aparece más respaldada por la trayectoria posterior de sus beneficiarios es la que reciben los jóvenes ocupados y desempleados que ya no estudian»; en el caso de los primeros parece que la formación refuerza su posición ante el empleo; en el caso de los segundos la mejora. Obviamente, no cabe mantener posiciones reduccionistas; en el mismo estudio se confirma que la disponibilidad y el esfuerzo de búsqueda de empleo que desarrolla cada individuo resultan dos elementos complementarios a la formación recibida a través de los cursos de formación ocupacional como arma de inserción laboral. Estos dos factores contribuyen a reforzar la conclusión general sobre los efectos que tiene la formación para la inserción «la formación ocupacional hace más atractivas las posiciones de nivel medio y bajo»¹.

Estos datos refuerzan que la formación ocupacional es una opción válida en aquellos jóvenes para los que la «escuela» no es un lugar idóneo o deseado para aprender; una prueba de los esfuerzos que se están realizando en España en torno a esta cuestión es que en 15 años (1985-2000) según Mato (2002), el gasto en políticas de formación ocupacional y continua se ha multiplicado por doce, ascendiendo en el año 2000 al 0,19% del PIB.

2. Los Programas de Formación Ocupacional y las Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos

Las políticas activas de empleo, dentro de las cuales se enmarcan las diferentes actuaciones que se realizan desde la formación ocupacional, sólo pueden ser eficaces si se ajustan a las necesidades de la población que la recibe. Para ello, en primer lugar, se identifican los colectivos de actuación preferente y se ajustan, dichas medidas, a sus características específicas. Con esta idea, el Consejo de las Comunidades Europeas aprueba, con carácter preferente, el objetivo número 3 para combatir el desempleo de larga duración y facilitar la inserción profesional de los jóvenes y de las personas expuestas a la exclusión del mercado laboral (CEE: número 2048/93). Acorde con esto las Ayudas del Fondo Social Europeo (FSE) se conceden para cubrir cuatro ejes de actuación, de los cuales uno, el Eje B, se concentra especialmente en facilitar la inserción profesional de los jóvenes en busca de empleo.

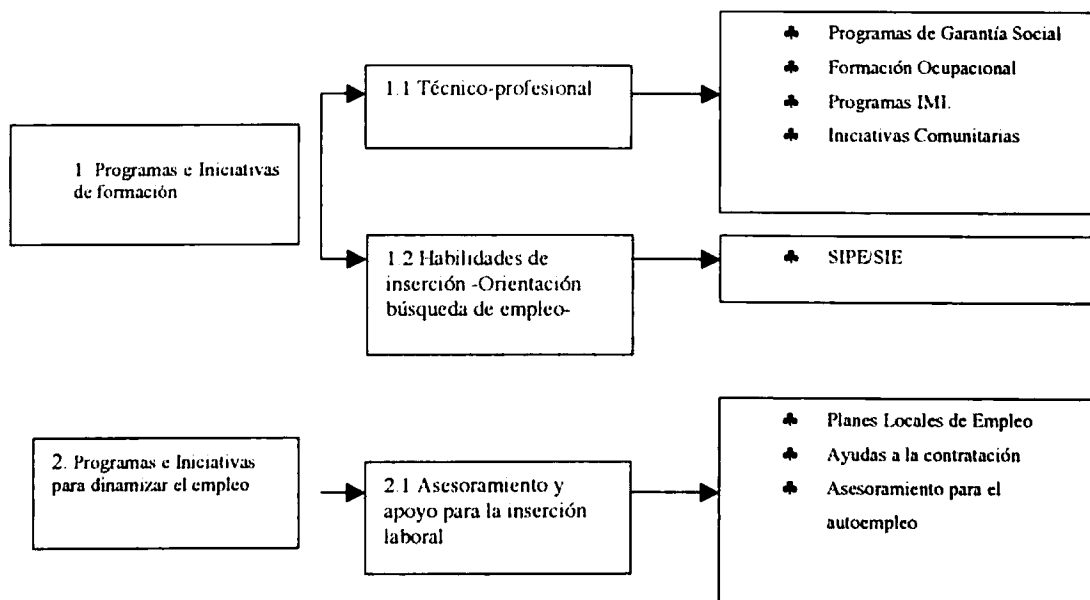
Por otra parte, hay que ajustar la oferta de formación no sólo al colectivo, en general, sino a los individuos, en particular. Como estrategia a seguir, es necesario detectar las necesidades formativas o de recualificación de dicha población; hay que dar una formación adecuada; ofrecer una correcta orientación profesional para facilitar la inserción laboral y; por último, potenciar acciones positivas de empleo. De este modo, cada demandante de empleo puede recorrer un itinerario de inserción que incluiría cuatro fases: «orientación, formación, y asesoramiento y apoyo para la inserción», a las que le corresponde sucintos objetivos y le acompaña una actuación (ver Tabla 1).

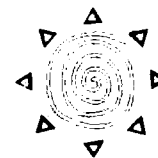
AREA DE ACTUACIÓN: FORMACIÓN Y EMPLEO

OBJETIVO	ACCIONES	FASES DEL ITINERARIO DE INSERCIÓN
OBJETIVO 1: Potenciar la formación y capacitación técnico profesional de los jóvenes para insertarse en el mercado laboral.	1.1 Programas de formación ocupacional dirigidos a jóvenes sin cualificación.	FORMACIÓN
OBJETIVO 2: Potenciar la formación que desarrolle las capacidades y competencias personales: habilidades sociales, asertividad, adaptabilidad, aptitud para la comunicación, etc. de los jóvenes para insertarse en el mercado laboral.	2.1 Módulos formativos de crecimiento personal, dirigidos a jóvenes con escasos recursos personales y sociales.	ORIENTACIÓN
OBJETIVO 3: Fomentar el empleo y la ocupabilidad de los jóvenes para insertarse en el mercado laboral.	3.1. Programas de fomento de empleo y de apoyo a la contratación de jóvenes.	ASESORAMIENTO Y APOYO PARA LA INSERCIÓN

Tabla nº 1: Itinerarios de inserción laboral de los jóvenes desempleados

Por último, con la pretensión de adecuar la oferta de formación ocupacional a sus destinatarios, ésta se concreta en una gran diversidad de programas configurados en cuanto a los objetivos que persiguen, la estructura, el tiempo, etc., para adecuarse a las características de los potenciales usuarios, en razón a diferentes criterios: carencias de cualificación, edad, etc. El conjunto de programas e iniciativas que se pueden desarrollar para abordar las diferentes fases del proceso de inserción quedan relacionadas en el Gráfico 1.





No podemos abordar en este artículo todos los programas; nos limitaremos a realizar una presentación sencilla de aquellos que ofrecen una Formación Técnico Profesional. Al respecto cabe exponer que en el contexto español, siguiendo las directrices comunitarias, los programas de formación ocupacional quedan recogidos en la LOGSE (1990) y se concretan posteriormente por el Ministerio de Trabajo (1998) configurándose una formación profesional tripartita que actualmente, en la Comunidad Autónoma de Asturias, recae totalmente sobre el MEC. En este último, los planes y programas de formación para los desempleados son de dos tipos: Programas vinculados directamente al subsistema de «Formación Profesional Inicial» (Programas de Garantía Social²) y; Programas vinculados a la «Formación Profesional Ocupacional» (Cursos FIP, Escuelas Taller, Casas de Oficios). Por otra parte, desde el Ministerio de Asuntos Sociales se lanzan los Programas IMI. Las características más relevantes son las siguientes:

2.1. Programas de Garantía Social

Favorecer la transición de la escuela al trabajo, dependen del Ministerio de Educación y Cultura, y están vinculados a la Formación Profesional Inicial. Éstos «...van orientados a los alumnos que no han obtenido la titulación en sus estudios de ESO...», y que tienen entre 16 y 21 años. Su objetivo es «...ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la empleabilidad de sus titulados...», bien facilitando la incorporación a la vida activa o la reincorporación al Sistema Educativo, preferentemente a la Formación Profesional de Grado Medio. Esta alternativa puede ser utilizada, ocasionalmente, como «...motor de desarrollo en zonas o comarcas desprovistas de tejido industrial...», rasgo que convierte a los Programas de Garantía Social en un elemento dinamizador de la formación y el empleo en zonas desfavorecidas económicamente o entre colectivos con dificultades de empleabilidad (Ministerio de Trabajo: 1998, 45-46).

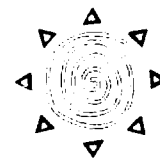
Existen cuatro modalidades establecidas por el MEC: La primera, se denomina «Iniciación Profesional» es una modalidad totalmente escolar con carácter propedéutico. El resto van dirigidas a promover la inserción laboral, aunque unas en mayor medida que otras. Por ejemplo, la Modalidad «Formación-empleo»: se desarrolla, como su nombre indica, bajo la forma mixta que combina formación y empleo, y los alumnos participan en ella bajo la modalidad de contrato. Se ofrece para facilitar la inserción laboral bajo una estructura que se compone de dos fases. La primera consta entre tres y seis meses de duración, y la segunda se desarrolla en alternancia con el trabajo productivo en colaboración con instituciones y Corporaciones Locales vinculadas al mundo productivo. Los «Talleres Profesionales» persiguen la misma finalidad que la modalidad anterior y tienen también la misma estructura, pero van dirigidos a colectivos de jóvenes de alto riesgo, y se desarrollan por entidades sin ánimo de lucro. Por último, se ofrecen los programas de Garantía Social para «alumnos con necesidades educativas especiales». Las cuatro modalidades incluyen una formación compensatoria para aquellos alumnos que no hayan superado los objetivos mínimos de la Educación Secundaria previstos en la LOGSE, y una formación específica en un oficio. El período de formación total puede variar entre seis meses (720 horas) y dos cursos académicos (1800h).

2.2. Programas de Formación Profesional Ocupacional

Los Programas de Formación-Empleo vinculados a la Formación Profesional Ocupacional se crean para «Potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales». Los rasgos más relevantes de esta oferta educativa son los siguientes: Se trata de un tipo de formación que «podrá acreditarse con certificaciones correspondientes», que a su vez «deben ajustarse al Sistema Nacional de Cualificaciones, permitiendo el reconocimiento y convalidación en los restantes subsistemas». Este rasgo le concede un valor social importante,

pero la característica específica de la formación ocupacional es que debe diseñarse para que tenga capacidad de dar respuesta inmediata a la oferta de empleo, pues sólo de este modo puede garantizar la cobertura del pilar que sustenta la Política Comunitaria «la empleabilidad». Se trata, por tanto, de un tipo de formación cuya oferta debe ser tan cambiante y flexible como lo sea la continua evolución de la oferta de puestos de trabajo en la economía global y local (Ministerio de Trabajo: 1998, 51). Los Programas de Formación Ocupacional que ofrece el Ministerio de Trabajo para personas desempleadas desde el convenio establecido entre el INEM-FSE y las Corporaciones Locales para personas en situación de desempleo son los siguientes:

1. Cursos contemplados dentro del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional: Tiene como objetivos: Facilitar la formación ocupacional de los demandantes de empleo con mayores dificultades de encontrar empleo; impulsar la introducción de nuevas tecnologías y técnicas de gestión empresarial; y potenciar la formación dirigida al reciclaje y la cualificación profesional, de acuerdo a las directrices que establece el FSE. Las acciones formativas tienen una duración entre 50-150h, dependiendo de la especialidad, están estructuradas de forma modular para que se puedan diseñar rutas e itinerarios formativos que permitan alcanzar el certificado de profesionalidad, con validez para todo el territorio nacional, expedido por las Administraciones Laborales. La obtención de este certificado permitirá realizar convalidaciones y correspondencias con las enseñanzas de formación profesional reglada. La formación que se ofrece es gratuita y lleva asociado la posibilidad de recibir ayudas de transporte, manutención y alojamiento. En algunos casos, cuando se trata de alumnos con alguna minusvalía o menores de 25 años procedentes del medio rural, pueden recibir becas³.
2. Las Escuelas Taller y Casas de Oficios: Son centros de formación que se adscriben a la fórmula mixta de formación-empleo. Se diseñan para cualificar a jóvenes desempleados, preferentemente menores de 25 años, mediante la formación en alternancia con la práctica profesional⁴. Las Escuelas Taller se estructuran en dos etapas. La primera es una etapa formativa de 6 meses de duración, en ésta los alumnos tienen derecho a las becas previstas en el Plan FIP. La segunda etapa, de 18 meses, combina la formación con el trabajo, que según el último acuerdo de la Dirección Provincial de Trabajo, en Asturias se reparten ambas al 50% (BOPA, nº 435 del 23 - 01 - 92). En esta última, los alumnos son contratados por la Entidad Promotora. Las Casas de Oficios tienen una duración de un año durante el cual los alumnos reciben una ayuda económica en concepto de formación, y durante los siguientes seis meses suscriben un contrato de trabajo y reciben un salario, al mismo tiempo que continúan con el proceso formativo iniciado en la primera parte. Al final del período de formación podrán recibir un certificado o alcanzar, previo examen, el certificado de profesionalidad, con validez para todo el territorio nacional, expedido por las Administraciones Laborales y que permitirá realizar convalidaciones y correspondencias con las enseñanzas de formación profesional reglada. Estos programas cuentan a su vez con dos Unidades de Apoyo que orientan al alumno y al programa. Al final de la participación en el proyecto los jóvenes recibirán asesoramiento con el fin de poder iniciar la actividad profesional por cuenta propia a través de las Centros de iniciativa empresarial. En ellos se ofrece la asistencia técnica para ayudar a la primera instalación aportando los locales debidamente dotados y servicios compartidos comunes como teléfono y otros. En principio las ayudas se extienden hasta que quede garantizada la viabilidad económica de los proyectos⁵.



2.3. Los Cursos IMI

Se define, según la Ley 6/91, de 5 de abril, como una prestación asistencial con dos objetivos: «Proporcionar medios de subsistencia a personas carentes de recursos para satisfacer sus necesidades básicas»; y «Proporcionar las actividades necesarias para facilitar la integración social» (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 9). Siguiendo los textos internacionales en la materia, la Ley 6/91 parte de una concepción de la inserción con participación activa de las propias personas afectadas. Esta es la razón de que el IMI se configure como una prestación condicionada a la realización, por quienes acceden a ella, de actividades que contribuyan a su integración social y profesional con un compromiso mínimo de implicación.

Hay que tener en cuenta que, en general, para quienes demandan prestaciones de los SS.SS., la formación y la orientación profesional, son factores de importancia secundaria, ya que su prioridad es disponer de ingresos económicos. Es una constante en las familias beneficiarias la falta o insuficiencia de una formación profesional, a la que se suma, en muchos casos, una ausencia de hábitos y pautas laborales, y otros déficits. Todo ello sitúa a estas personas en una situación de desventaja para conseguir la inserción socio-laboral. Por esta razón, es necesario tratar de establecer acciones compensatorias que ayuden a situar a estas personas en el punto de partida en condiciones de igualdad (Consejería de Asuntos Sociales, 2003).

El cuadro de acciones ejecutables para cubrir estos dos objetivos no se especifica, pero la filosofía del IMI permite deducir que éstas están destinadas a:

1. «Ayudar a las personas beneficiarias a conseguir desarrollar su autonomía social.
2. Actividades de interés colectivo en una Administración o entidad pública/privada.
3. Actividades o cursillos de inserción en el medio profesional.
4. La participación en cursos para completar la formación de base y para adquirir o mejorar la cualificación profesional» (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 9).

De entre todas las acciones se considera preferente la realización de una actividad de reinserción profesional u ocupacional. Se parte de la premisa que, formar parte del mundo del trabajo constituye la primera etapa para la inserción social. Intuyendo, en cualquier caso, que las personas que acceden al IMI carecen de una formación adecuada se prevé la ejecución de módulos educativos generales. Estos presupuestos y esta orientación de actividades han ido obligando a concretar actuaciones, por ello con el tiempo se han perfilado hasta tres modalidades de prestación, que bien pueden ser independientes pero que debieran tender a interrelacionarse como fases sucesivas de un mismo proceso de inserción: el IMI laboral, el IMI formativo y el IMI Social sus rasgos fundamentales son los siguientes:

1. IMI laboral: Cubre la vía de la inserción profesional complementada con módulos educativos. Implica la realización de una actividad laboral estrictamente considerada como tal, generalmente con la contratación de las personas beneficiarias, canalizado a través de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales del Principado de Asturias y Organizaciones sin Ánimo de Lucro. En esta modalidad se establece una jornada de 35h semanales, de las que una cuarta parte debe dedicarse a período formativo. Sus módulos pueden referirse tanto a formación profesional relacionada con las tareas encomendadas como a otras profesiones u oficios afines; también a enseñanzas académicas que completen la formación de base, según el itinerario individual que se les haya propuesto. Aunque esta formación mínima es obligatoria, en muchas ocasiones no alcanza para formar a los participantes en oficios o profesiones concretas, por lo que se estima conveniente que la persona beneficiaria del IMI laboral continúe el proceso con un IMI formativo, como medida para especializar la formación

y encauzarla hacia el empleo que pueda facilitar el acceso de las personas beneficiarias al mercado normalizado de trabajo.

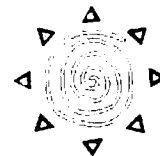
2. IMI formativo: Es la alternativa para mejorar las oportunidades de optar a puestos de trabajo fuera del entorno del IMI. Supone la participación en cursos de capacitación profesional específicos, de adquisición o de mejora de la formación profesional, pensados para una etapa previa y complementaria a las actividades laborales. Se centra en cursos encaminados a adquirir conocimientos en una determinada profesión u oficio, que se correspondería con «las actividades más demandadas en el ámbito territorial de que se trate» en relación con las características de las personas participantes, con la idea de ofrecer oportunidades reales de trabajo posteriores al IMI (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 35). Son ofertados por las mismas entidades anteriormente indicadas o por asociaciones empresariales o sindicales. Los cursos han de tener una duración mínima de 80h mensuales.
3. IMI social: Aborda las actividades de inserción social destinadas a personas que no puedan acceder a las otras dos vías. Esta modalidad, tiene posibilidades de convertirse en la primera etapa de itinerarios de inserción, previa a la formativa y la laboral. La formación en módulos socio-educativos se ofertan a personas que requieren unas pautas básicas previas a la formación ocupacional o a su integración en la modalidad laboral (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 15-35).

Este programa no agota sus fines facilitando medios de subsistencia a personas carentes de recursos, sino que va acompañado de la posibilidad de ofrecer recursos sociales, formativos y de empleo, que permitan a las personas salir de su situación de precariedad (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 17).

2.4. Las Iniciativas Europeas para la formación e inserción laboral de los desempleados jóvenes

Las Iniciativas Comunitarias en materia de formación que se están desarrollando actualmente en el Principado de Asturias son tres: SÓCRATES, LEONARDO DA VINCI y EQUAL (<http://www.educastur.princast.es>, última consulta marzo de 2005). Aunque todas van dirigidas a elevar el nivel de formación, existen marcadas diferencias entre ellas:

1. SÓCRATES: Programa de Acción de la Comunidad Europea en el campo de la educación aprobado en 1995, del que se ha desarrollado una primera fase hasta finales de 1999. Actualmente se desarrolla Sócrates II que ha entrado en vigor en enero del 2000 y está prevista su duración hasta diciembre del 2006. Sus objetivos son: Reforzar la dimensión europea de la educación en todos los niveles; Mejorar el conocimiento de las lenguas en la UE y; Facilitar la movilidad en todos los ámbitos de la educación y fomentar el desarrollo de prácticas en materia de educación. Para ello, desarrolla diferentes acciones, de las cuales la más vinculada a la formación para el empleo es GRUNDTVIG, centrada en la Educación de Adultos y otros itinerarios educativos; y las acciones conjuntas que se puedan realizar con otros programas Comunitarios de Juventud.
2. LEONARDO: Programa de Acción de la Comunidad Europea en materia de formación profesional aprobado en 1994. Al igual que el programa anterior se encuentra en su segunda fase (de enero del 2000 hasta diciembre del 2006). Las líneas generales de esta segunda fase se concentran en fomentar la calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y prácticas de formación profesional. Entre todos sus objetivos el más vinculado al tema que nos ocupa es el que se desarrolla para reforzar las competencias profesionales de los jóvenes en la formación profesional inicial, a todos



los niveles, con vistas a facilitar la inserción y la reinserción profesional. Entre sus prioridades se encuentra: Fomentar la capacidad de inserción profesional (lo que incluye mejorar tanto la formación profesional como los dispositivos de orientación); La Asociación, por la que se pretende fomentar la cooperación entre todos los niveles de formación y las empresas; y la Transparencia, se pretende con ésta última, que las cualificaciones de cada zona comunitaria sean fácilmente identificables.

3. Las Iniciativas más directamente relacionadas con la formación profesional y el empleo, cuya denominación en la Comunidad Europea responde a Iniciativas Comunitarias en materia de Recursos Humanos, pretenden abordar el problema desde distintos frentes: la sensibilización ante el problema, la difusión de la política comunitaria de intervención, la canalización, gestión y control de las diferentes acciones y el apoyo estructural para su puesta en marcha. Ha habido muchas iniciativas precursoras que se ocuparon de promover la formación de las personas jóvenes desempleadas; actualmente todas convergen en la Iniciativa Comunitaria EQUAL (2000-2006). Ésta, promovida por el FSE se presenta con el objetivo de luchar contra las discriminaciones y desigualdades en relación con el mercado de trabajo (DOCE C 127, 5 de mayo de 2000). Los beneficiarios son todos los colectivos que recogían las iniciativas anteriores (Now, Horizon, etc.), enmarcados en una iniciativa única. La contribución total del FSE durante este período para España asciende a 524,6 millones de euros (<http://www.princast.es>, última consulta marzo 2005). Esta iniciativa se estructura en seis ejes de intervención, de los cuales España concentra su actuación en cuatro a través de 6 áreas temáticas (ver Tabla 2).

Tal como se deduce de la configuración de las áreas temáticas sobre las que se definirán las distintas actuaciones en cada eje mencionado, la iniciativa pretende disminuir la «desigualdad» y la «discriminación» en materia de empleo, lo que significa que entre los colectivos más beneficiados de las acciones de formación se encuentran los jóvenes y, especialmente, las mujeres.

EJES	ÁREAS TEMÁTICAS
1. MEJORA DE LA INSERCIÓN LABORAL	1.- Facilitar el acceso y la reincorporación al mercado de trabajo 2.- Combatir el racismo y la xenofobia en relación al mercado de trabajo
2.- FOMENTO DE ESPÍRITU DE EMPRESA	3.- Abrir el proceso de creación de empresas
3.- ADAPTABILIDAD AL PUESTO DE TRABAJO	4.- Apoyar la adaptabilidad de las empresas y de los trabajadores/as
4. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	5.- Conciliar la vida Familiar y la vida profesional
	6.- Reducir los desequilibrios entre hombres y mujeres y apoyar la eliminación de la segregación en el trabajo

Tabla nº 2. Ejes de Actuación de la Iniciativa Equal 2001-2006 en España. Fuente: www.princast.es última consulta marzo 2005.

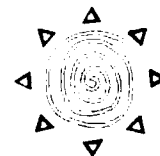
Parece que existe gran variedad de ofertas que facilitan el proceso de transición de la escuela al mundo productivo, y por tanto no cabe pensar que la homogenización, o la generalidad puede suponer un problema que convierta a estas medidas en ineficaces. Sin embargo se suelen olvidar aspectos tales como: ¿Qué tipo de itinerario de inserción tienen previstos los adolescentes?; ¿Conocen los jóvenes en qué consisten la vía de formación profesional ocupacional?; ¿Saben qué lugar pueden ocupar estas ofertas de formación en su trayectoria académica y profesional? Desde el grupo de investigación ASOCED consideramos que estos elementos son importantes y hemos investigado esta cuestión, que se desarrollará a continuación.

3. La Formación Ocupacional en la Comunidad del Principado de Asturias. Un Diagnóstico

La prolongación de los estudios se explica, en parte, según la mayoría de los analistas que estudian el tema desde la década de los 80 (OCDE, 1981; Valles et al., 1987; Casal et al., 1990, 1991; Fernández Enguita, 1992; Jover, 1992; Hernández et al., 1998; Jato, 1998; López et al., 1999; OIE, 2001), debido a las fuertes dificultades que encuentran los jóvenes para su inserción laboral, especialmente difíciles para el grupo de entre 15-24 años, para los que poseen escasa formación y para las mujeres, posición que también reflejan los diferentes informes estadísticos tanto a nivel nacional (EUROSTAT 1992 - 1996) como a nivel local (SADEI, 2005). Desde estas posiciones se viene matizando, igualmente, que el problema no es tanto de desempleo como de precariedad laboral, circunstancia en la que, especialmente, los jóvenes se definen por un movimiento en flujos de entrada y salida del escenario de trabajo más rápidamente que otros colectivos. En cualquier caso, todo apunta que los 16 años es una edad a tener en cuenta en el proceso de transición.

Al respecto, el objeto de esta parte del artículo es presentar un diagnóstico resumido de las expectativas que declaran los escolares asturianos que cursan 2º de la ESO⁶, respecto a la formación profesional ocupacional⁷. El estudio se hizo a través de un cuestionario compuesto por 37 ítems (de pregunta cerrada en unos casos y abierta en otros) sobre distintas materias. En lo que respecta al tema que nos ocupa, trata de aportar conocimientos sobre dos cuestiones generales: 1) ¿Hasta qué punto conocen los jóvenes el actual papel de los programas de formación ocupacional que se desarrollan para facilitar la transición laboral; y 2) ¿En qué medida contemplan la formación ocupacional como una opción posible para configurar su trayectoria académica o laboral? El tratamiento de estos dos aspectos permite conocer la presencia que tienen los canales alternativos a la educación formal para los jóvenes en su proceso de transición a la vida activa, al tiempo que puede contribuir a que la Comunidad Autónoma disponga de una información que le pueda ayudar a elaborar una planificación de la formación ocupacional o, en su caso, una labor de orientación profesional acorde las expectativas que declaran los jóvenes.

Se plantea a los escolares un conjunto de nueve preguntas de carácter específico sobre la materia y otras indirectas que ayudan a concluir sus planteamientos. La razón que nos condujo a hacerlo, como se ha comentado más arriba, creemos que abundan los estudios relativos a la necesidad de ajustar los cursos de formación ocupacional a aquellos que van dirigidos, y bajo esta premisa sabemos que se diseñan las diferentes políticas de intervención. Sin embargo consideramos que son escasos los estudios que contemplan el análisis del problema tomando como referencia la perspectiva de los propios interesados o, para ser más precisos, la opinión de aquellos que pueden llegar a ser los potenciales destinatarios de estos programas. Los resultados del análisis se presentan a continuación:



3.1. La percepción de los jóvenes que finalizan la ESO de la formación ocupacional

Para abordar esta cuestión se preguntó a los escolares «si conocían algún lugar donde pudieran aprender un oficio o profesión distintos a los centros en los que se estudia Bachillerato o Formación Profesional». Los datos reflejan que el 73,4% de los escolares de 16 años no tiene conocimiento de la existencia de algún lugar para poder formarse en un oficio o profesión que no sean los centros ordinarios de Educación Secundaria, y que este desconocimiento es mayor entre las mujeres (76,8%) que en los hombres (69,7%) (Ver Tabla 3 /Gráficos 2).

		Conocimiento de la Formación Ocupacional			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	33	293	750	1076
	Porcentaje	3,1%	27,2%	69,7%	100%
Mujer	Recuento	34	241	909	1184
	Porcentaje	2,9%	20,4%	76,8%	100%
Total	Recuento	67	534	1659	2260
	Porcentaje	3%	23,6%	73,4%	100%

Tabla nº 3. Conocimiento de la formación ocupacional en función del género.

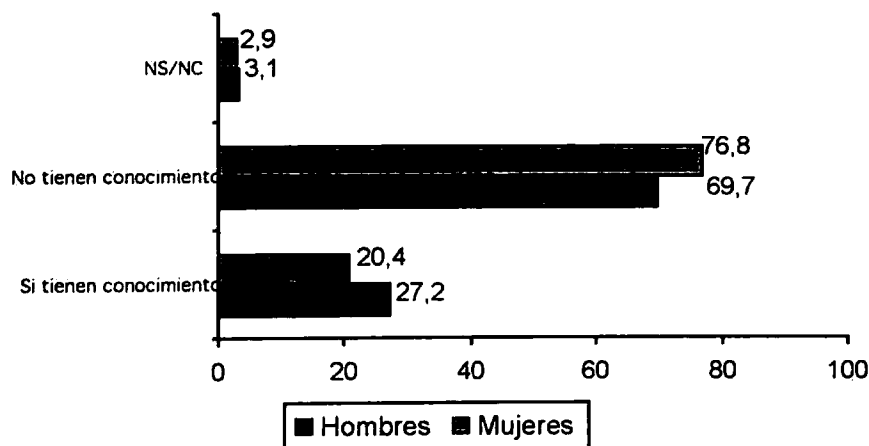


Gráfico nº 2. Conocimiento de la formación ocupacional en función del género (%).

En segundo lugar, para obtener una información más precisa, se preguntó a los escolares «si habían oído hablar alguna vez de los programas de transición a la vida activa que se desarrollan en la Comunidad Autónoma: Escuelas Taller, Casas de Oficios, Programas de Garantía Social y Cursos del INEM». Los datos reflejan que estos programas son conocidos por los escolares que están finalizando la ESO puesto que dicen haber oído hablar de las Escuelas Taller el 61%, de las Casas de Oficios el 20,8%, de los Programas de Garantía Social el 61%, y de los Cursos del INEM el 71%. Todo hace presuponer que es difícil, a priori, puedan tomar en cuenta este itinerario formativo en cualquiera de sus variantes para acceder al mundo laboral (Ver Tabla 4 /Gráfico 3).

	Has oído hablar de...			
	Escuelas taller	Casas de oficios	Garantía Social	Cursos del INEM
Si	(1381) 61,1%	(470) 20,8%	(1379) 61%	(1610) 71,2%
No	(879) 38,9%	(1790) 79,2%	(881) 39%	(650) 28,8%

Tabla nº 4. Conocimiento de las ET, CO, PGS y Curso del INEM (%).

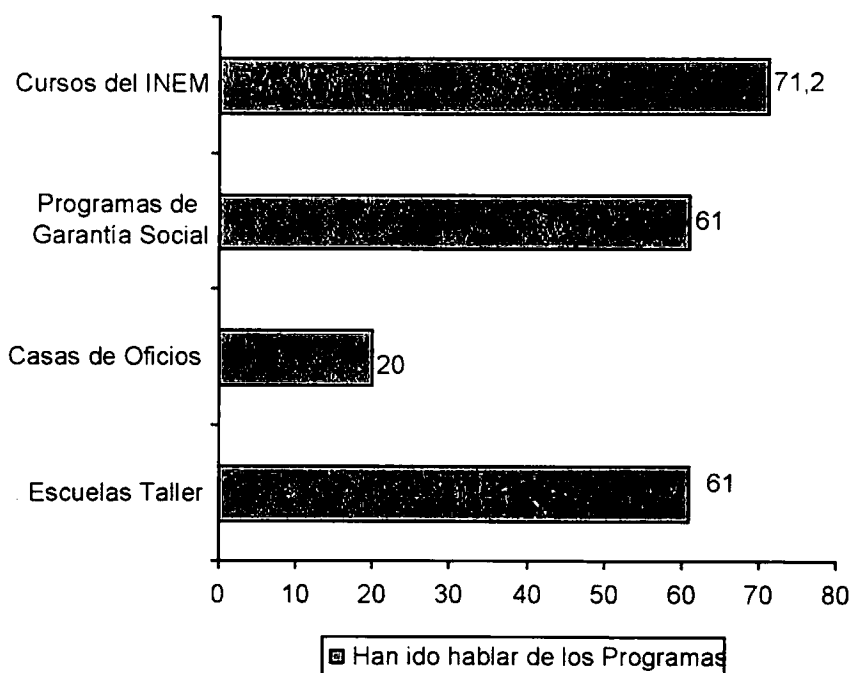
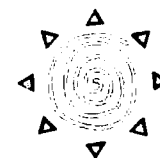


Gráfico nº 3. Conocimiento de los Programas de Formación Ocupacional (%).

Pese a que se les ha preguntado si han oído hablar de los programas, cabía la posibilidad de que respondieran por azar; para corregir, dentro de lo posible, esta cuestión se realiza un sondeo más profundo y a continuación se les pidió que señalarán «¿Qué estudios creían que se necesitaban para participar en estos programas: Ninguno, Superar la ESO, Bachillerato o FP, o Estudios Universitarios?» Al respecto se confirma que, si bien anteriormente habían declarado haber oído hablar sobre estos programas, su conocimiento no es muy profundo, porque tal como se constata en el análisis de este ítem se demuestra que tienen una imagen errónea del nivel de estudios exigido para acceder a cada uno de estos programas. De ello se deduce que informar sobre los requisitos de acceso hacia la formación ocupacional para diseñar cuándo y cómo corresponda un itinerario de transición acorde a las peculiaridades de cada cual no forma parte del proceso de orientación profesional que se ofrece en esta etapa educativa.

Este hecho lo confirma el que exista un considerable porcentaje de escolares que afirma desconocer los estudios necesarios para participar en las Escuelas Taller (23,5%), Casas de Oficios (34,2%), Garantía Social (22,6%) y Cursos del INEM (28,1%), y el que dice algún nivel se equivoca considerablemente. Esto significa que de aquellos que quisieran continuar sus estudios por esta vía se encuentran con una falta de información importante, y que convendría corregir este déficit (Ver Tabla 5).



	¿Qué estudios crees que se necesitan para entrar en ...?			
	Escuelas Taller	Casas de Oficios	Garantía Social	Cursos INEM
	(N) %	(N) %	(N) %	(N) %
No contesta	(282) 12,5%	(392) 17,3%	(290) 12,8%	(275) 12,2%
Ninguno	(598) 26,5%	(314) 13,9%	(829) 36,7%	(345) 15,3%
Superar ESO	(775) 34,3%	(628) 27,8%	(475) 21%	(628) 27,8%
Bachillerato o FP	(64) 2,8%	(134) 5,9%	(133) 5,9%	(316) 14%
Estudios universitarios	(9) 0,4%	(20) 0,9%	(22) 1%	(69) 2,7%
No lo sé	(532) 23,5%	(772) 34,2%	(511) 22,6%	(636) 28,1%
Total	(2260) 100%	(2260) 100%	(2260) 100%	(2260) 100%

Tabla nº 5. Estudios necesarios para entrar en ET, CO, Garantía o cursos INEM.

Al margen de las sospechas ante la posibilidad de que desconocieran esta alternativa de formación, queríamos saber la potencia del incentivo económico a la hora de diseñar el itinerario formativo o laboral personal. Para ello nos preguntamos cuántos escolares estarían dispuestos a continuar estudiando por esta vía, aunque en estos momentos se mostrase para ellos como la gran desconocida. Para descubrirlo les planteamos la pregunta: «¿Si te pagaran un sueldo o recibieras una beca por aprender un oficio ¿continuarías estudiando?» Nuevamente, tal como sospechábamos, los resultados muestran que el incentivo económico resulta central en las decisiones de estos estudiantes porque, pese a que, tal como ya se ha comentado, en su mayoría desconocen los programas de formación ocupacional en los que se puede estudiar con beca o con contrato, sin embargo el 82,7% del total de los encuestados, mantiene que sí continuaría estudiando después de la ESO para aprender un oficio, si le pagaran o le dieran una beca. El «género» se presenta como una variable que influye en la respuesta ya que el 84,9% de las chicas responden afirmativamente mientras que los chicos lo hacen el 80,3%. Estos porcentajes suponen que las chicas representan el 53,8% del total de la respuesta afirmativa, frente a una cifra que se sitúa en torno a 6 puntos por debajo en el caso de los chicos (46,2%) (Ver Tabla 6 /Gráficos 4).

		Continuar estudiando un oficio con beca/sueldo			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	16	864	196	1076
	Porcentaje	1,5%	80,3%	18,2%	100%
Mujer	Recuento	22	1005	157	1184
	Porcentaje	1,9%	84,9%	13,3%	100%
Total	Recuento	38	1869	353	2260
	Porcentaje	1,7%	82,7%	15,6%	100%

Tabla nº 6. Distribución por género de los escolares que seguirían estudiando después de la ESO si le pagaran una beca por aprender un oficio.

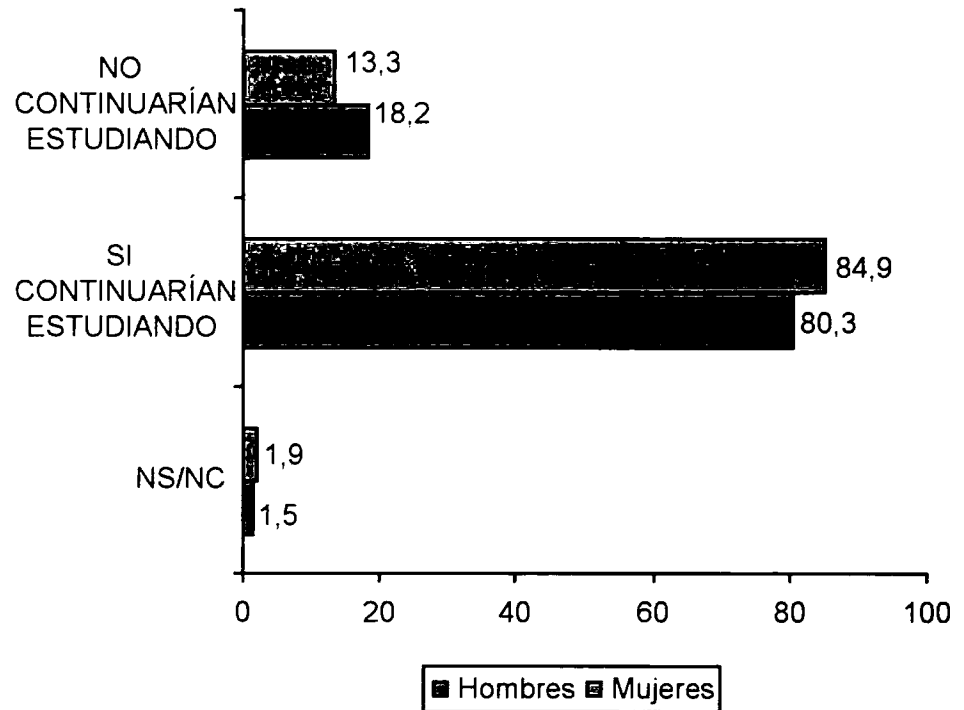


Gráfico n° 4. Distribución por género de los escolares que seguirían estudiando después de la ESO si le pagaran una beca por aprender un oficio.

Por otra parte, que el 82,7% de los escolares esté dispuesto a aprender un oficio si cobraran un sueldo o si recibieran una beca contrasta con el gran desconocimiento que manifiestan tener sobre la existencia de becas para este fin, porque el 73,9% de los encuestados responden negativamente a la pregunta: «¿Crees que existen becas para aprender oficios?» En la tendencia influye decisivamente la variable «género» porque el 24,5% de los alumnos conocen estas becas frente a sólo un 18,3% de las chicas. Estas cifras suponen que los alumnos concentran el 54,9% del total de las respuestas afirmativas, mientras las chicas suponen sólo el 45,1% (Ver Tabla 7/Gráficos 5).

		Conocimiento existencia de becas			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	44	264	768	1076
	Porcentaje	4,1%	24,5%	71,4%	100%
Mujer	Recuento	65	217	902	1184
	Porcentaje	5,5%	18,3%	76,2%	100%
Total	Recuento	109	481	1670	2260
	Porcentaje	4,8%	21,3%	73,9%	100%

Tabla n° 7. Distribución por género de los escolares según el conocimiento que tienen de la existencia de becas para aprender un oficio.

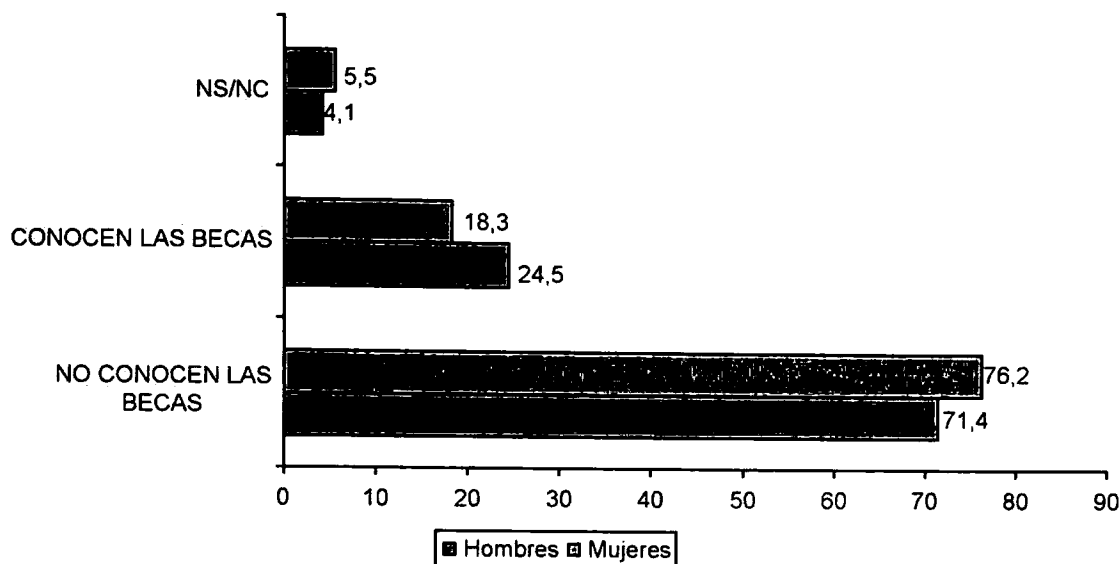
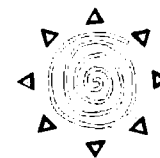


Gráfico n° 5. Distribución por género de los escolares según el grado de conocimiento que tienen de la existencia de becas para aprender un oficio (%).

Además un 14,5% de los encuestados que piensan que si deben existir becas son incapaces de dar una respuesta concreta. El resto que sí responde se refiere a las becas de forma muy genérica. Las respuestas mayoritarias se ordenan en los cinco tipos siguientes: Becas Ayuntamiento; Becas de Empresas; Becas Fondos Mineros; Becas del INEM; Hay un grupo que manifiesta un importante grado de confusión, al referirse a tipos de becas para acudir a la formación reglada, tales como obtener matrícula de honor en COU o recurrir a becas universitarias.

En conjunto se pueden extraer dos conclusiones relacionadas entre si: a) La referencia de los escolares para definir su trayectoria escolar y profesional es prioritariamente el Sistema Educativo reglado; y b) Al margen de las decisiones y las expectativas profesionales o académicas que predominen en los escolares, éstos se mantienen firmemente vinculados al ámbito escolar en sentimiento y en presencia, porque manifiestan desconocer una alternativa especialmente diseñada para personas de su edad que, les interese o no, les vincula al mundo del empleo, un espacio que a esta edad parece muy distante y lejano, pero al que tarde o temprano deberán enfrentarse.

3.2. Valoración de las opciones profesionales que ofrecen los programas de transición a la vida activa

En esta parte del estudio se ha pretendido detectar si los alumnos están interesados en el aprendizaje de algunas de las actividades profesionales y oficios que se enseñan en los programas de formación ocupacional que se desarrollan en nuestra Comunidad Autónoma formulándoles la siguiente pregunta: «¿Te gustaría participar en algún curso en que te enseñaran uno de los siguientes oficios: jardinero, carpintero, albañil, cantero, camarero, confitero o ayuda a domicilio?» La respuesta de la mayoría es negativa. No obstante en determinados casos se aprecia un porcentaje superior al 20% de escolares que sí estarían dispuestos a formarse como carpinteros (21,8%), como camarero (29,5%) o como confitero (28,7%). Sin embargo el resto de oficios resultan mucho menos interesantes para ellos. Servicio de Ayuda a Domicilio lo elige el 18,8%, jardinero el 12,7% y cantero tan sólo el 6,6%. En general, la respuesta se encuentra marcada por el género: Carpintería, albañilería o cantería se mantienen como ámbitos profesionales marcadamente masculinos puesto que el 38,5% de los alumnos escogerían carpintería, frente a

sólo el 6,6% de las alumnas; Albañilería el 30,9% de los chicos frente al 2,9% de las chicas; y cantería el 12,3% de los chicos frente al 1,4% de las chicas.

La formación en actividades profesionales elegida eminentemente por las mujeres, dentro del escaso atractivo que presentan estas profesiones, tanto para unos como para otras, se concentra en aquellos espacios ligados a sectores que tradicionalmente han sido considerados propios de éstas, tales como el sector de hostelería, alimentación o cuidados personales. Del conjunto se muestran interesadas por formarse como camareras un 32,3% de las chicas, frente al 26,3% de los chicos. Confeitería es un ámbito más neutro, declaran que se formarían en este sector el 33,3% de las chicas y el 23,7% de los chicos. El sector de cuidados personales, es el preferido por las mujeres, estarían dispuestas a formarse en Servicios de Ayuda a Domicilio el 25,3% de las chicas frente a sólo el 11,6% de los chicos. Paralelamente se observa que la formación para este ejercicio profesional, junto con el de confitero, es el más rechazado por los chicos (porcentajes del 82,2% y 71% respectivamente) (Ver Tabla 8, 9, 10, 11, 12, 13/Gráficos 6).

Género		Elección de carpintero			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	48	414	614	1076
	Porcentaje	4,5%	38,5%	57,1%	100%
Mujer	Recuento	60	78	1046	1184
	Porcentaje	5,1%	6,6%	88,3%	100%
Total	Recuento	108	492	1660	2260
	Porcentaje	4,8%	21,8%	73,5%	100%

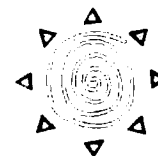
Tabla nº 8. Formación en carpintería en función del género.

Género		Elección albañil			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	49	333	694	1076
	Porcentaje	4,6%	30,9%	64,5%	100%
Mujer	Recuento	62	34	1088	1184
	Porcentaje	5,2%	2,9%	91,9%	100%
Total	Recuento	111	367	1782	2260
	Porcentaje	4,9%	16,2%	78,8%	100%

Tabla nº 9. Formación en albañilería en función del género.

Género		Elección cantero			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	62	132	882	1076
	Porcentaje	5,8%	12,3%	82,0%	100%
Mujer	Recuento	68	17	1099	1184
	Porcentaje	5,7%	1,4%	92,8%	100%
Total	Recuento	130	149	1981	2260
	Porcentaje	5,8%	6,6%	87,7%	100%

Tabla nº 10. Formación en cantería en función del género.



Género		Elección camarero			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	50	283	743	1076
	Porcentaje	4,6%	26,3%	69,1%	100%
Mujer	Recuento	45	383	756	1184
	Porcentaje	3,8%	32,3%	63,9%	100%
Total	Recuento	95	666	1499	2260
	Porcentaje	4,2%	29,5%	66,3%	100%

Tabla nº 11. Formación como camarero/a en función del género.

Género		Elección confitero			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	57	255	764	1076
	Porcentaje	5,3%	23,7%	71,0%	100%
Mujer	Recuento	42	394	748	1184
	Porcentaje	3,5%	33,3%	63,2%	100%
Total	Recuento	99	649	1512	2260
	Porcentaje	4,4%	28,7%	66,9%	100,0%

Tabla nº 12. Formación como confitero/a en función del género.

Género		Elección ayuda a domicilio			Total
		NS/NC	Si	No	
Hombre	Recuento	67	125	884	1076
	Porcentaje	6,2%	11,6%	82,2%	100%
Mujer	Recuento	49	299	836	1184
	Porcentaje	4,1%	25,3%	70,6%	100%
Total	Recuento	116	424	1720	2260
	Porcentaje	5,1%	18,8%	76,1%	100,0%

Tabla nº 13. Formación en Servicio de Ayuda a domicilio en función del género

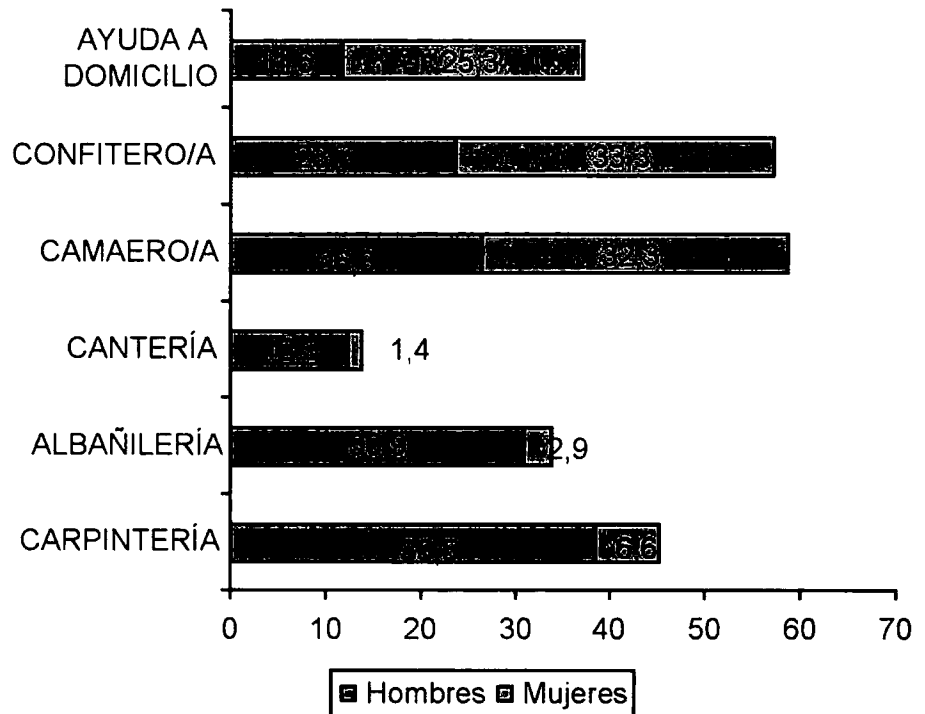


Gráfico nº 6. Distribución por género de la participación en cursos: carpintero, albañil, cantero, camarero, confitero o Ayuda a Domicilio? (%).

La elección de la formación ocupacional como alternativa para construir su trayectoria de inserción laboral es más propia, tal como era de esperar, de los escolares que no creen aprobar la ESO. Dentro del grupo de alumnos que espera aprobar la ESO y que además esperan seguir estudiando se producen escasas elecciones hacia la formación en las actividades profesionales que estamos analizando: 12,3% (jardinero), 21,1% (carpintero), 15,2% (albañil), 6,1% (cantero) o 6% (camarero). En este sentido, podríamos afirmar que el tipo de estudios en los que están pensando no se corresponden con lo que se ofrece en este tipo de programas. Los datos son ligeramente superiores en el caso de aquellos alumnos que no esperan aprobar la ESO y que esperan continuar estudiando: 22,3% (carpintero), 15,8% (albañil), 6,3% (cantero), 28,9% (camarero), 17,8% (ayuda a domicilio).

Los argumentos con los que, en uno u otro caso, manifiestan este rechazo hacia las profesiones mencionadas son varias: el escaso prestigio y sueldo; considerar que se trata de tareas monótonas, poco interesantes; y que ofrecen escasas posibilidades de promoción y de realización personal, es la tendencia de respuesta. Sobre la máxima de 5 puntos la valoración media de estas ocupaciones no llega en ningún de estos aspectos al 3 % (Ver Gráficos 7).

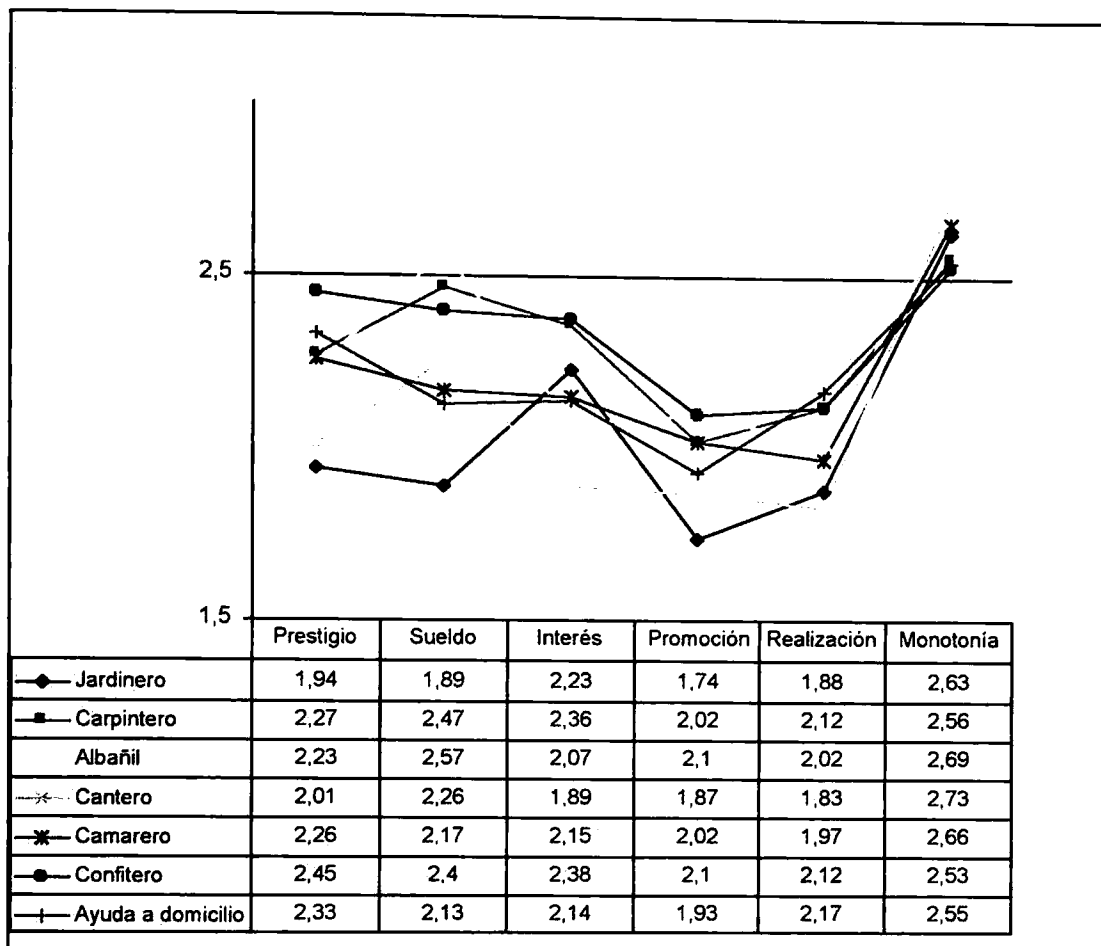
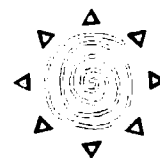


Gráfico nº 7. Perfiles generales de las ocupaciones.

Esta tendencia se explica porque la mayoría de los escolares manifiestan una expectativa escolar muy alta y centran su trayectoria académica en torno a la oferta educativa que ofrece el Sistema Educativo formal. El 63,6% dice querer tener Estudios Universitarios, un 23,2% Bachillerato o FP de Grado Superior y el 8,7% se inclina por FP de Grado Medio. Únicamente el 3,8% aspira exclusivamente a terminar sólo la ESO. Tan sólo el 0,4% declara que no quiere terminar ningún tipo de estudios y otro 0,4% no sabe o no declara cual es su expectativa académica. Es para este grueso de escolares que en conjunto suponen el 4,6% a los que en principio habría que dirigir una campaña de orientación profesional que les diera a conocer las ventajas que ofrecen los programas de formación ocupacional. Ahora bien esta tendencia general varía tanto en orden como en porcentajes si atendemos aspectos tales como la titularidad del centro, el género o la edad de los escolares. Este análisis permitirá perfilar sobre qué colectivo debe concentrarse la orientación hacia los programas de formación-empleo para incrementar la capacitación profesional de aquellos que no quieren continuar estudios después de la ESO.

Atendiendo a la titularidad del centro se observa que tanto en los centros de Enseñanza Concertada como en los centros de Enseñanza Privada se eleva el horizonte educativo, respecto a los centros públicos, en los que se mantiene la tendencia general. Como rasgos diferenciales entre una y otra se observa lo siguiente:

- En la Enseñanza concertada la pirámide educativa, atendiendo a las preferencias de los escolares, es la siguiente: 72,2% desea realizar Estudios Universitarios; el 24,2% se concentra entre Bachillerato o FP de Grado Superior y la FP de Grado Medio; y el 3,5% declara o bien que no quiere terminar Ninguno, solamente la ESO o NS/NC.

- En la Enseñanza privada el horizonte educativo sube considerablemente: las expectativas se concentran en el 94,5% que desea realizar Estudios Universitarios y el 5,5% que desea realizar Bachillerato o FP de Grado Superior. Esta información revela que el grueso de escolares que se debería orientar hacia una trayectoria de formación ocupacional al terminar la ESO se encontrarían en mayor medida en los centros públicos de enseñanza, seguidos de los centros concertados (Ver Tabla 14/Gráfico 8).

Estudios desea terminar		Titularidad			Total
		Público	Concertado	Privado	
NS/ NC	Recuento	7	2	0	9
	Porcentaje	,5%	,2%	,0%	,4%
Ninguno	Recuento	8	2	0	10
	Porcentaje	,6%	,2%	,0%	,4%
ESO	Recuento	60	25	0	85
	Porcentaje	4,2%	3,1%	,0%	3,8%
FP Grado Medio	Recuento	147	49	0	196
	Porcentaje	10,3%	6,0%	,0%	8,7%
Bachiller o FP Grado Superior	Recuento	375	148	1	524
	Porcentaje	26,2%	18,2%	5,6%	23,2%
Universitarios Medios	Recuento	316	182	3	501
	Porcentaje	22,1%	22,4%	16,7%	22,2%
Universitarios Superiores	Recuento	517	404	14	935
	Porcentaje	36,2%	49,8%	77,8%	41,4%
Total	Recuento	1430	812	18	2260
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 14. Estudios que desean terminar en función de la titularidad.

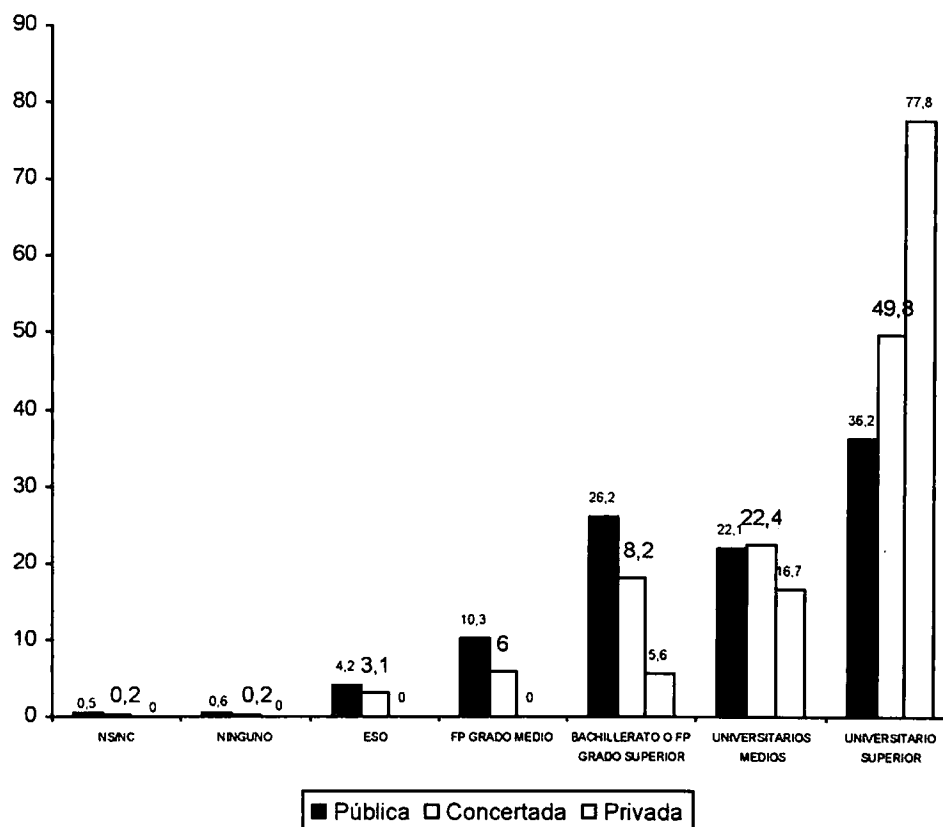
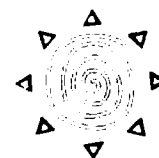


Gráfico nº 8. Estudios que desean terminar en función de la titularidad.



Asimismo, en relación con el «género», se observa un incremento del horizonte educativo en las mujeres respecto a los hombres. Ellos responden según la tendencia global ya que optan por Estudios Universitarios el 38,1%, por Bachillerato o FP de Grado Superior y FP de Grado Medio el 28,3% y el 5,5% declara o bien que no quiere terminar Ninguno, solamente la ESO o NS/NC. Sin embargo, tres de cada cuatro mujeres prefieren ser universitarias. El resto se reparte entre estudios de postsecundaria obligatoria que absorbe el 26,0% y entre quienes únicamente quieren finalizar la ESO o no quieren ningún título o NS/NC que representan el 3,9% del total (Ver Tabla 16/Gráfico 9).

Estudios desea terminar		Género		Total
		hombre	mujer	
NS/ NC	Recuento	4	5	9
	Porcentaje	,4%	,4%	,4%
Ninguno	Recuento	7	3	10
	Porcentaje	,7%	,3%	,4%
ESO	Recuento	47	38	85
	Porcentaje	4,4%	3,2%	3,8%
FP Grado Medio	Recuento	108	88	196
	Porcentaje	10,0%	7,4%	8,7%
Bachiller o FP Grado Superior	Recuento	304	220	524
	Porcentaje	28,3%	18,6%	23,2%
Universitario Medios	Recuento	196	305	501
	Porcentaje	18,2%	25,8%	22,2%
Universitario Superior	Recuento	410	525	935
	Porcentaje	38,1%	44,3%	41,4%
Total	Recuento	1076	1184	2260
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 16. Estudios que desean terminar en función del género.

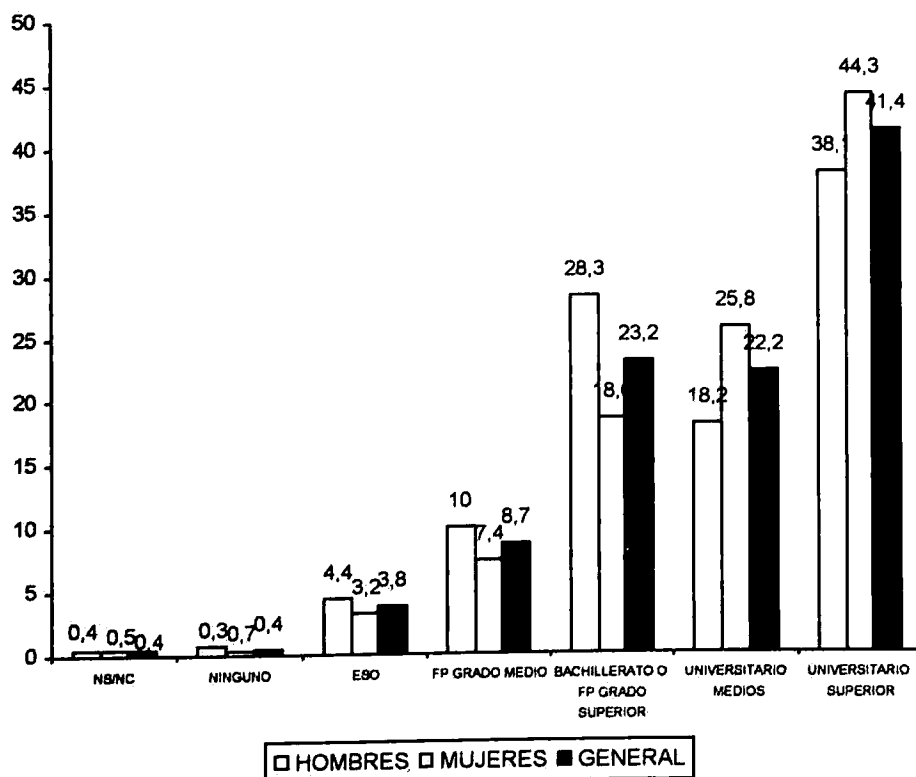


Gráfico nº 9. Estudios que desean terminar en función del género.

Las expectativas respecto al horizonte educativo deseado por los jóvenes, desciende considerablemente en función del rendimiento académico que se tiene durante el curso. A mayor número de suspensos aumenta el número de escolares que quiere abandonar los estudios formales. Los datos revelan que si no se ha suspendido ninguna asignatura el 1,6% de los escolares quiere finalizar la ESO o no quieren ningún título o NS/NC. El 1,7% entre los que tienen un suspenso. Cuando se tienen dos suspensos la expectativa de abandono se refleja en el 4,2%, con tres suspensos asciende al 4,8%, y para los que tienen 5 suspensos el deseo de abandonar asciende al 16,3%. En la misma lógica varía la concentración de escolares en el resto de los niveles (Ver Tabla 17/Gráfico 10).

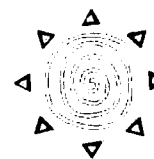
Esta tendencia exige prestar mucha atención, en el proceso de orientación escolar, a aquellos alumnos que están presentando fallos durante el curso porque parece que éste determina bastante cómo se va a realizar la transición hacia el mundo productivo.

3.3. Conclusiones

Si nos atenemos a las preferencias que declaran los escolares asturianos que se encuentran finalizando la ESO encuestados durante el curso escolar 2001-2002, se aprecia que las modalidades de transición hacia el empleo van a ser diversas y se corresponden con las investigaciones realizadas sobre esta materia (Casal et al. 1990, 1991; Casal, 1996, 1997; Masjoan et al., 1996-1997). Nuestros resultados varían respecto a estos estudios únicamente en la proporción de escolares que opta por cada modelo de transición.

En términos generales encontramos una gran concentración de escolares que desean una escolarización larga y prolongada, frente a una menor proporción que opta por una escolarización mínima basada en poca o ninguna formación profesionalizadora y con una clara orientación, manifiesta o latente, hacia la incorporación precoz al mundo laboral. Cabe presuponer que las diferencias que presenta este estudio quizá se deban a que la trayectoria de inserción, en nuestro caso, se analiza sobre las expectativas que declaran los escolares y no sobre los logros obtenidos por éstos. En cualquier caso, esta situación define claramente que la proporción de futuros beneficiarios de programas de transición hacia el empleo gira en torno a un intervalo que abarca aproximadamente desde el 4% al 16% de escolares, según la variable que se tome como referencia (centro en el que se estudia, género, rendimiento escolar) que rechazan seguir estudiando y optan por voluntad o por presión hacia un itinerario de transición rápido. Para éstos cabe presuponer que las trayectorias sean, siguiendo a Cachón (1999), de dos tipos:

- El primer tipo incluye a aquellos escolares que seguirán la «Trayectoria Obrera»según la cual los jóvenes estarán orientados hacia el trabajo manual y poco cualificado; se les presupone la definición de un horizonte social muy limitado en cuanto a la opción de la formación reglada como vía de profesionalización, frente a la opción de aprender el trabajo en el tajo. Competirán por los puestos de trabajo en función de las ofertas de empleo más que por opción personal. Formarán parte de la cohorte más vulnerable y sometida a las fluctuaciones y cambios en el mercado de trabajo, con ausencia o escasas posibilidades de desarrollar una carrera profesional por falta de cualificación profesional o de credenciales que la avalen. Para éstos los programas de transición de la escuela a la vida activa, que se ofrecen a través de las diferentes variantes de formación ocupacional, formación para el empleo, etc., son un recurso útil que puede contribuir a desarrollar un proceso de transición menos errático. Las razones son de dos tipos: por un lado, a través de la formación que reciben, consiguen una cualificación profesional y una credencial; por otro, en algunos casos, adquieren una experiencia profesional, objetivable de forma contractual, que les sitúa en mejores posiciones en la cola del mercado laboral.



- El segundo tipo incluye a aquellos escolares que seguirán la «Trayectoria de Adscripción Familiar» según la cual, parte de estos jóvenes definirían su trayectoria hacia las empresas o explotaciones familiares, tanto en el sector agrícola-ganadero, como en el comercio o en sector servicios. Este modelo de transición está en declive y precisamente por ello la formación ocupacional que se ofrece a través de algunos programas como determinados cursos FIP, o los Programas de Formación-Empleó (Escuelas Taller y Casas de Oficios) pueden ser relevante porque potencia la gestión de PYMEs con la intención de incrementar la competitividad del negocio familiar o porque ofrece formación en oficios y ocupaciones en peligro de extinción porque no se ha producido en ellas el relevo generacional, pero que siguen siendo altamente demandadas, y que pueden estar vinculados al sector del negocio o empresa familiar.

En ambos casos pueden a su vez darse dos estilos de transición diferentes: bien se produce un proceso de transición intermitente que oscila entre períodos de empleo-desempleo estaríamos en este caso ante «Trayectoria de Precariedad», en cuyo caso se trata de situaciones en las que se producen paros intermitentes, rotación laboral fuerte y subocupación, que pueden culminar, a la larga, en cierta estabilización pero que, por lo general, va precedido de una carrera profesional dispersa; O bien, en casos más extremos, se puede producir una «Trayectoria de bloqueo» o de «Desestructuración» en los que la trayectoria se impregna de situaciones de paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo a través de la economía sumergida.

Para unos y otros, especialmente para los últimos, la Formación Profesional puede ser una opción ventajosa, no sólo porque a través de ella se puede mejorar la cualificación profesional y corregir la trayectoria de inserción, sino porque genera unos efectos que contrarrestan los efectos (Jahoda, 1987; Torregrosa et al., 1989; Garrido, 1990) que genera la vivencia subjetiva de experimentar períodos de desempleo.

Notas

¹ Así se constata como ésta contribuye de manera, especialmente relevante, en los empleos conseguidos después de participar en los cursos: los alumnos afirman que esta formación ha sido favorable para conseguir un empleo, especialmente para los bachilleres, los titulados de EGB y ESO, para los participantes sin experiencia laboral y para los jóvenes menores de 25 años (Mato: 2002).

² En la LOCE se propone la sustitución de éstos por los Programas de Iniciación Profesional. La variación es fundamentalmente nominal porque la filosofía es la misma, de momento siguen vigentes los Programas de Garantía Social. Para más información sobre éstos puede recurrirse al R.D. 1345/9 de 6 de septiembre de 1991; la O.M. de 12 de enero de 1993.

³ Para obtener más información puede dirigirse a la O.M. de 9 de febrero de 1987; R.D. 61/1993, de 3 de mayo; O.M de 13 de abril de 1994; R.D. 797/95 de 19 de mayo. O.M.L. de 20 de septiembre de 1995 y O.M. de 14 de octubre de 1998.

⁴ La realización de un trabajo real y productivo en actividades relacionadas con la recuperación o promoción de patrimonio histórico artístico, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, y el acondicionamiento de infraestructuras de utilidad pública. El período de formación varía de unas a otras.

⁵ Para obtener más información puede recurrirse al R.D 631/93, de 3 de mayo. R.D. 1593/94 DE 15 de julio. OM. de 3 de agosto de 1994 y O.M. de 6 de octubre de 1998.

⁶ La elección de este grupo responde a razones obvia, se trata de alumnos que finalizan la ESO en el momento en el que se les pasa el cuestionario, esto es, se

trata de un grupo que debe tomar la decisión de definir su itinerario de transición laboral.

Los datos que se presentan forman parte de la investigación *Expectativas de Formación y Empleo de los jóvenes que finalizan la ESO: un programa de Orientación Académica y Profesional* que se está desarrollando por un equipo del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, del que la autora de este artículo forma parte. En el análisis se ha trabajado con una amplia muestra (2260 sujetos de ambos sexos) en la que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios muestrales: zona geográfica, titularidad de los centros, comarcas escolares en las que está dividida la región y densidad escolar. Así mismo se han hecho las correcciones oportunas para que algunas zonas fueran estudiadas con verdadera representatividad.

Referencias

- BECKER, G.S. (1975): *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid, Alianza.
- BOUDON, R. (1983): «Educación y movilidad social. Un modelo estructural», en *Revista de Educación y Sociedad*, 2.
- CACHÓN, L. (Ed.) (1999): *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Timig.
- CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J. (1990): «La inserción social de los jóvenes», en *Revista de Educación*, 293.
- CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid, CIDE.
- CASAL, J. (1996): «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 75, 295-316.
- CASAL, J. (1997): «Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo», en *Cuadernos de Relaciones laborales*, 11.
- COLECTIVO IOE (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*. Colección Estudios sociales nº 7. Fundación la Caixa.
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE COMUNIDADES EUROPEAS, Reglamento nº 2048/93 del Consejo de 20 de julio de 1993.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, Convenio Colectivo. Expediente: 114/1991 (BOPA, nº 435, de 23, de enero de 1992).
- EUROSTAT (ANUARIO 1997): <http://www.mailxmail.com>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Educación formación y empleo*. Madrid, Eudema.
- FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V.M.; MÁRQUEZ, F. y MORA, G. (1996): *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid, Editorial Popular.
- GARRIDO LUQUE, A. (1990): «Las transiciones de los jóvenes al mercado de trabajo: un análisis psicosociológico», en CACHÓN, L. (Ed.): *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Timig.



- GUTIERREZ, R. (Coord.) (1996): «Monográfico sobre desigualdad y clases sociales» *REIS* 75 Julio Septiembre 1996. Madrid. CIS.
- HERNÁNDEZ, J. y LÓPEZ, A. (1998): *Formación Profesional dual: una intervención reflexiva*. Valencia: Nau Llibres. [Http://princast.es](http://princast.es)
- JAHODA, M. (1987): *Empleo y Desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid, Morata.
- JATO, E. (1998): *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona, Estel.
- JOVER, D. y MÁRQUEZ, F. (1992): *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid, Editorial Popular.
- LLORENT, V.; ORIA, M.R. y ESTEBAN, M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ, J.; VISCARRET, J.; CAVASES, J. y ERREA, J. (1999): *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Valencia, Nau Llibres.
- MASJOAN, J.; VIVAS, J. y ZALDIVAR, M. (1996-1997): *Mercado de Trabajo y Formación*. Barcelona, CEDEFOP-ICE UAB.
- MATO DÍAZ, J. (2002): *La formación para el empleo: una evaluación cuasi-experimental*. Madrid, Civitas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 4 de octubre de 1990).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de educación. (BOE, nº 307,24 de diciembre de 2002).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional (BOE Nº 147, 20 de junio de 2002).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002*. Madrid.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1998): *Guía Laboral y de Asuntos Sociales*. Madrid.
- MECD (2002): *Formación Profesional. Titulaciones*. Madrid, MECD-F.S.E.
- OCDE (1981): *Jóvenes sin empleo. Tres estrategias*. Madrid.
- PÉREZ SÁNCHEZ, M. (1997): *Formación y empleo en España. Análisis y Evaluación de la política de formación ocupacional*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SADEI (2005): Avance de resultados enero 2005. <http://www.Sadei.es/publicaciones>
- SADEI (2005): <http://www.Sadei.es/> Última consulta marzo 2005.
- SALVÁ, F. (Dir.) (2000): *Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid, Pirámide.
- SERRANO, C. (2004): *Servicios públicos de empleo e intermediación laboral en las Comunidades Autónomas (En el marco de la Ley de Empleo 56/2003)*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- THUROW, L. (1983): «Un modelo de competencia por los puestos de trabajo», en *Revista de Educación y Sociedad*, 2.
- TORREGROSA, J.R.; BERGERE, J. y ALVARO, J.L. (1989): *Juventud trabajo y desempleo*. Madrid, Ministerio de trabajo.

VALLES, M.; MOCADA, A., y CALLEJO, M. (1987): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los ochenta. Tres ensayos*. Madrid, Editorial Popular.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Madrid, Akal.

María Paulina Viñuela Hernández
es profesora de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Oviedo,
Correo electrónico: paulina@uniovi.es